



PEDAQOJİ QIYMƏTİN PSIXOLOJİ MƏSƏLƏLƏRİ HAQQINDA

Əbdül Əlizadə,

psixologiya elmləri doktoru, professor

Açar sözlər: pedaqoji qiymət, rəqəmlə qiymət, sözlü qiymət.

Ключевые слова: педагогическая оценка, цифровая оценка, вербальная оценка.

Key words: pedagogical assessment, numeric mark, oral mark.

Qiymətləndirmə qrup həyatının ümumi psixoloji problemlərindən biridir. İnsanların bir-birinə verdikləri emosional və ya intellektual, əxlaqi və ya estetik qiymətlər nəinki fəaliyyət və ünsiyyət prosesində şəxsiyyətin, həm də şəxsiyyətlərarası münasibətlərin formalaşdırılmasında önəmli rol oynayır.

Pedaqoji qiymət, qiymətin özünəməxsus növü kimi meydana çıxır. Hələ 30-cu illərin əvvəllərində aparılmış fundamental tədqiqatlar qiymətin tərbiyə vasitəsi kimi böyük əhəmiyyətə malik olduğunu göstərirdi. Müəyyən edilmişdir ki, qiymət təkcə şagirdin əqli işinə deyil, həm də onun yaşadığı müvəffəqiyyət və uğursuzluq hissləri vasitəsilə affektiv-iradə sahəsinə, iddia səviyyəsinin, niyyətlərinin və münasibətlərinin formalaşmasına köklü təsir göstərir.

İki şagird təsəvvür edək. Müəllim yeni dərsi ikisindən də soruşmuşdur, ikisi də "4" almışdır. Lakin biri gülə-gülə gedib öz partasında oturur. O biri isə...həyəcanlanır. Sifəti gülmür. Gündəliyi əsəbi halda partanın üstünə atır.

Hər bir şagird aldığı qiymətə özünəməxsus mənə verir. Bu təkcə şagirdin mənlilik şüurunun və ya iddia səviyyəsinin xüsusiyyətlərinə bağlı deyildir. Qiymətləndirmə məqamında şagird üçün müəllimin münasibəti, onun baxışı, vokal minikası, sözlərinin emosional konteksti və s. bəlkə də

qiymətdən daha çox əhəmiyyət kəsb edir.

Qiymətləndirmənin sinif şagirdləri və valideynlərin reaksiyaları ilə bağlı olan köklü sosial-psixoloji effektləri vardır. İlk baxışda elə təəssürat yaranır ki, bu özünəməxsus proses iki nəfərin – müəllim və şagirdin münasibəti sahəsini əhatə edir. Əslində isə onun təsir dairəsi daha genişdir: müəllim və qiymətləndirilən şagirdlə bəhəm, həm də sinif kollektivinin bütün üzvləri qiymətləndirmə situasiyasının iştirakçılarıdır. Müəllim və şagirdlərin bu situasiyada rolu aydındır: biri qiymət alır, o biri qiymətləndirir. Bəs, bu prosesdə "sinif uşaqlarının" rolu nədən ibarətdir? Onlar sinifdə, şübhəsiz ki, adi tamaşaçı deyildirlər. Qiymətləndirmə situasiyalarında öz qiymət ölçüləri ilə bilavasitə iştirak edirlər. Bu qiymətlər çox vaxt emosional qiymət kimi özünü göstərir və onların həm müəllimə, həm də qiymətləndirilən şagirdə – özlərinin sinif yoldaşlarına münasibətlərini əks etdirir. "Uşaqlar" sinifdə qiymətləndirmə situasiyasında müəllimi, ilk növbədə, daha çox insan kimi dəyərləndirirlər.

Ailənin də şagirdin qiymətlərinə reaksiyaları önəmlidir. Ailə söhbətlərində bu qiymətlər valideyn ölçüləri ilə müzakirə olunur. Və... çox vaxt sadəcə olaraq öz gözü ilə inanır – uşağın, necə deyirlər, səhərdən axşamamcan evdə dərs oxuduğunu görən, lakin onun nə və necə oxuması ilə mə-

raqlanmayan valideynlər, təəssüf ki, çox vaxt bu məqamda hissiyata qapılır, analıq və atalıq hissinin fəhmində müəllimi deyil, şagirdi müdafiə edirlər. Müəllimin qiymətlərində şəxsi-qərəzlik axtarırlar və hətta bunu əsaslandırmaq üçün "karlı", əslində isə təsadüfi faktlar da tapırlar. Şagirdin akademik qiymətləri axarında valideyn-övlad münasibətlərində tədricən əmələ gələn emosional çəlgilər ailə-məktəb, valideyn-müəllim münasibətlərinə də öz təsirini göstərməyə başlayır...

Məktəb təcrübəsində qiymət tarixən motivasiya yaratmaq vasitəsi kimi əmələ gəlib. Uşağı sadəcə olaraq həvəsləndirmək, maraqlandırmaq, şirnikləndirmək istəmişlər. Onu danlayanda da, qorxudanda da bu amala söykəmişlər. Bu kökdə məktəb təcrübəsində SQ bərqərar olmuş və özünəməxsus yer tutmuşdu. Məktəbin inkişafının müəyyən mərhələsində RQ meydana çıxmış və tədricən az qala başlıca qiymətləndirmə, əslində isə özünəməxsus nəzarət vasitəsinə çevrilmişdi. RQ kəmiyyət göstəricilərinə əsaslanırdı, dərstdə SQ-yə nisbətən müəllimin hökümünü, ədasını daha aydın göstərirdi və öz-özünü SQ-ni bu və ya digər dərəcədə sıxışdırırdı. Müəllim sözlə qiymət verəndə məsləhətçi oxşayırdı, rəqəmlə qiymət verəndə – şagirdə, tutuq ki, "2" yazanda isə daha zabitli görünürdü.

Şagird üçün mənasına görə pedaqoji qiymətin iki funksiyasını – məlumatverici (informasiyaverici) və nəzarətedici funksiyalarını ayırd etmək olar. Birinci halda şagird pedaqoji qiymət vasitəsilə özünün güclü və zəif tərəfləri haqqında məlumat əldə edir. İkinci halda isə pedaqoji qiymət nəzarət əməli kimi özünü göstərir, tədris uğurları və uğursuzluqları üçün rəğbətləndirmə və cəzalandırma vasitəsi kimi meydana çıxır.

Pedaqoji qiymətin məlumatverici funksiyası SQ, nəzarətedici funksiyası RQ

vasitəsilə həyata keçirilsə də, bunlar əslində qarşılıqlı əlaqədədir, eyni prosesin iki tərəfidir və vəhdətdə tətbiq olunmalıdır. Psixoloqlar bu funksiyaları müqayisəli təhlil etmişlər. Müəyyən edilmişdir ki, RQ birtərəfli tətbiq olunduqda istənilən effekti vermir. Bu yolla şagirdə dərəcə "maraq" yarananda da onun kökü ürəkdə olmur, zahiri motivlərlə şərtlənir. Xarakterin tədqiqatları bu baxımdan əlamətdardır. Müəyyən edilmişdir ki, məktəbdə rəqəmlə qiymətləndirmə təcrübəsi şagirdlərin dərəcə daxili marağını, sözün əsl mənasında, nəinki artırır, əksinə, azaldır. VI sinif şagirdlərinə müxtəlif cətinlikli məsələləri həll etmək təklif olunmuşdu. Onların yarısına demişdilər ki, bu oyundur, o biri uşaqlara isə demişdilər ki, bu tapşırıqdır, bunun üçün onlara qiymət (RQ) veriləcəkdir. Eksperimentin nəticələri çox ibrətamizdir: məsələləri yaxşı qiymət almaq üçün həll etməyə çalışan şagirdlər daha asan tapşırıqlar seçmişdilər.

Halbuki SQ şagirdlərdə daxili motivasiya yaratmağın təsirli vasitəsidir. RQ həmişə onunla qarşılıqlı əlaqədə tətbiq olunmalıdır. Müəllim şagirdin biliyini həsaba alarkən RQ-ni əsaslandırmırsa, psixoloji ölçülərlə izah etmirsə (SQ) pedaqoji qiymət öz tərbiyəvi əhəmiyyətini əslində itirir. Məktəb təcrübəsində də məhz bu zəmində köklü nöqsanlar meydana çıxır. Müəllimlərin iş təcrübəsinin təhlili göstərir ki, onlar SQ-nin tərbiyə imkanlarından çox vaxt səmərəli istifadə edə bilmirlər, hətta bir çox hallarda qiymətləndirmənin təsir dairəsini yerli-yersiz məhdudlaşdırır, şagirdin biliyini çox vaxt rəqəmlə qiymətləndirdiyi halda, onu əsaslandırmır, biliyin nə üçün məhz "3" və ya "4" balla qiymətləndirildiyini izah etmirlər. Təkrar edirik: bu, necə deyirlər, birtərəfli qiymətləndirmə üsulu məktəb təcrübəsində özünü göstərən ciddi nöqsanlardan biridir.

RQ və SQ özlərinin funksiyalarına

görə bir-birindən köklü surətdə fərqləndirirlər. RQ şagirdin tədris fəaliyyətinin nəticəsini ancaq kəmiyyət baxımından təsvir etdiyi halda, SQ onu məzmunca, keyfiyyət ölçüləri ilə səciyyələndirir.

Psixologiyada SQ-nin iki tipini – 1) müvəffəqiyyətin bilavasitə hesaba alınmasında və 2) müvəffəqiyyətin hesaba alınması gedişində şagirdlərə verilən sözlü qiymətləri fərqləndirirlər. 2-ci tip qiymətləri partial (latınca partialus, pars (partis) – "hissə", "ayrıca", "xüsusi" deməkdir) qiymətlər kimi səciyyələndirirlər.

I tip qiymətlər. Müəllim müvəffəqiyyəti bilavasitə hesaba alanda onu təkcə rəqəmlə "qiymətləndirmir", şagirdin biliyinə verdiyi "qiyməti" (balı) əsaslandırır. Şagirdin nəyi yaxşı izah etdiyini, nəyi səhv saldığını izah edir. Şagirdi daha yaxşı səy göstərməyə və ya yol verdiyi nöqsanları aradan qaldırmağa yönəldir. Psixoloji tədqiqatlar əsaslı surətdə göstərir ki, müvəffəqiyyəti bilavasitə hesaba alanda müəllimin pedaqoji qiymətdən psixoloji cəhətdən səmərəli istifadə etməsi təbii baxımından böyük əhəmiyyətə malikdir.

II tip qiymətlər. Partial qiymətlərin müxtəlif növlərini fərqləndirirlər. Onlardan bəzilərinə misallarla nəzərdən keçirək.

Müəllim şagirdi yazı taxtasına çağırır. O, yazı taxtasına yaxınlaşıb məsələnin şərtlərini yazır və həll etməyə başlayır. Sınıf yoldaşları onu diqqətlə izləyirlər. Müəllimin də gözü ondadır. Şagird haradasa çaşır, yazdıqlarını pozur, yenidən yazır, ancaq cavab alınmır. O, sinfə göz gəzdirir. Sınıf yoldaşları da məsələnin həllini bilmədikləri üçün ona kömək edə bilmirlər. Şagird müəllimə baxır. O, sinif jurnalına göz gəzdirib deyir: "Yaxşı, otur, qoy Leyla gəlsin..."

Müəllim bu situasiyada şagirdə bilavasitə qiymət vermir. Ancaq situasiyanın özü – məsələnin həll olunmaması şagird üçün qiymətləndirici əhəmiyyət kəsb edir.

Lakin bu situasiyanın psixoloji effekti aydındır: müəllim şagirdi istər-istəməz depressiya şəraitinə salır, onun özünə koranə qiymət verməyə məcbur edir. Bu baxımdan şagirdin bilavasitə qiymətləndirilməməsi qiymətin ən pis növü sayılır. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, şagird nəyi isə izah etməkdə və həll etməkdə çətinlik çəkirsə, bu şəraitdə qiymətin əhəmiyyəti daha da artır: müəllim bu yolla şagirdin diqqətini başlıca məsələlərə cəlb edir.

Bir sıra hallarda partial qiymət vasitəli xarakter kəsb edir.

Müəllim şagirdi yazı taxtasına çağırır və ona suallar verir. Şagird sualları aydınlaşdırır. Müəllim ona qulaq asır, ancaq cavabın düz olub-olmaması barədə öz rəyini bildirmir. O, cavab verən şagirdə heç nə demədən başqa bir şagirdi yazı taxtasına çağırır. O, suallara cavab verdikcə müəllim başı ilə təsdiq edir: "Bax belə"... Şagird cavab verib qurtardıqda isə deyir: "Bu başqa məsələ". O, ikinci şagirdə müraciət edərək əlavə edir: "Otur". Bundan sonra birinci şagirdə baxır: "Sən də otur".

Vasitəli qiymətləndirmə situasiyasında şagird asanlıqla gülüş obyektinə çevrilir, bu ovqatla sinifdə istər-istəməz yadlaşır, onun nəinki müəllimə münasibəti dəyişir, həm də sinif yoldaşları ilə, ilk növbədə, keçmiş rəqibi ilə münasibətləri pisləşir.

Müəyyən edilmişdir ki, vasitəli qiymətləndirmə situasiyasına məktəbdə ən çox təlimdə geri qalan, yaxşı oxumayan şagirdlər düşürlər. Onlarda özünəməxsus inamsızlıq hissi özünü göstərir: nəinki sualı başa düşmürlər, həm də cavab verməkdən çəkinirlər, sual təkrar olunsa da, inadla susurlar, müəllim ikinci şagirdi tərifləyəndə kinli baxışlarla onlara – həm müəllimə, həm də ikinci şagirdə baxırlar. Bu şəraitdə qiymətləndirmə özünün tərbiyəvi əhəmiyyətini itirir.

Qeyri-müəyyən qiymət də psixoloji

cəhətdən səmərəli deyildir. Şagird nəyi isə izah etməkdə çətinlik çəkir. Müəllim isə sinfə göz gəzdirə-gəzdirə deyir: "Bəsdir, keç otur... Qoy Məmməd gəlsin". Şagird müəllimin sözlərini ("Bəsdir, keç otur") qiymət kimi qəbul edir, lakin bu sözlər qeyri-müəyyən xarakter daşıdığından onların mənasını özü üçün aydınlaşdırma bilmir. Bu zaman müəllimin səsi, sözü necə vurğulaması, əl-qol hərəkətləri və s. şagird üçün daha çox şəxsi məna kəsb etsə də, qiymət onun üçün qeyri-müəyyən səslənir. Şagirdin nəyi bilməsi, nəyi isə bilməməsi dəqiq aydınlaşdırılır.

Müəllimin sorğu zamanı şagirdlə razılaşması və ya razılaşmaması, onu təqdir etməsi və ya etməməsi, bir çox hallarda tərifləməsi və ya irad tutması, öyüd-nəsihət verməsi və ya istehza ilə ələ salması, danlaması və ya hədələməsi – bunlardan hər biri partial qiymət kimi təlim motivlərinin formalaşmasında özünəməxsus rol oynayır.

Pedagoji psixologiyada partial qiymətlərin nəzərdən keçiriyimiz formaları müşahidə materialları əsasında təsvir olunmuşdur.

Təhsilin humanistləşdirilməsi şəraitində onlardan bir çoxuna (istehza ilə ələ salma, danlama, hədələmə və s.) yeni baxımdan yanaşmaq lazımdır. Təcrübə göstərir ki, öyüd-nəsihətdən də sui-istifadə etmək olmaz. Tərifin isə həddi-hüdudu, həm də psixoloji əsası olmalıdır.

Rəğbətləndirmənin psixoloji effektlərini araşdırmaq məqsədilə aparılmış tədqiqatlar bu sahədə bərqərar olmuş ənənəvi təsəvvürləri eksperimental faktlar əsasında dəqiqləşdirmək, yeni baxımda qiymətləndirmək imkanı verir. Amerika psixoloqu Edvard Detsinin eksperimentləri bu baxımdan diqqəti cəlb edir. Eksperimentlər təxminən aşağıdakı ümumi sxem əsasında təşkil olunmuşdu.

Şagirdlərə istədikləri işlə məşğul

olmağı təklif edirlər. Onlardan kimsə, tutaq ki, rəsm çəkməyə, hansısa sevdiyi musiqi alətini çalmağa, kimsə xoşladığı fotosəkil çəkməyə başlayır. Şagirdləri iki qrupa – eksperimental və kontrol qruplarına ayırırlar. Eksperimental qrupda şagirdlərə sevdiyi işlə məşğul olandan (tutaq ki, rəsmi çəkib qurtarandan) sonra pul verirdilər. Kontrol qrupda isə şagirdlərdən hər biri sevdiyi işlə məşğul olurdu, lakin onları rəğbətləndirmirdilər. Eksperimentin nəticəsi gözlənilməz oldu: eksperimental qrupda şagirdlər rəğbətləndirildikdən sonra onların sevdikləri məşğələyə maraqları tədricən azalmağa başladı. Halbuki kontrol qrupda şagirdlər uzun müddət sevdikləri işlə məşğul olurdular.

Müəyyən edildi ki, rəğbətləndirmə vasitələri heç də həmişə eyni effekti vermir. Təbiiyə işində bu kökdə nə qədər nöqsanlara yol verilir. Şagirdi tərifli sözlərlə daha yaxşı oxumaq üçün ruhlandırmaq istəyən müəllim öz məqsədinə nail ola bilmirsə, qoy uğursuzluqlarının köklərini Edvard Detsinin eksperimentlərinin qeyri-adi nəticələri ilə araşdırsın... Müəllim şagirdi tərifləyərkən, ilk növbədə, onun tapşırıqda münasibətini nəzərə almalıdır. Əgər şagird, tapşırıq adı tapşırıq kimi qəbul edirsə, müəllimin tərifli sözləri onun təlim motivlərini öz-özünə zəiflədir. Şagird kifayət qədər çətin saydığı tapşırıq yerinə yetirdikdə, müəllimin tərifini öz imkan və qabiliyyətlərinə verilən yüksək qiymət kimi qavrayır.

Bir çox hallarda müəllimlər şagirdi tərifləyəndə onun uğurlarını hər hansı bir başqa şagirdin uğurları ilə müqayisə edirlər. Psixoloji tədqiqatlar bu priyomun səmərəli olmadığını göstərir. Şagirdin uğurlarını hər hansı başqa şagirdin uğurları ilə deyil, onun özünün əvvəlki nəticələri ilə müqayisə etmək lazımdır. Bu priyom xüsusilə zəif şagirdlərlə iş zamanı daha yaxşı nəticə verir. Zəif şagirdin bugünkü yaxşı cavabını düşünənki pis cavabı ilə müqayisə edib tərif-

lâyəndə, onda təlim motivlərinin inkişafı üçün özünə əhəmiyyətə malik olan müvəffəqiyyət hissinin əmələ gəlməsinə əlverişli şərait yaranır.

Bir cəhəti də qeyd etmək lazımdır. Bəzi müəllimlər qiymətləndirmə zamanı şagirdlərin təlim uğurlarını onların qabiliyyətləri ilə əlaqələndirirlər, bəzi müəllimlər isə daha çox onların dərslə hazırlaşarkən səy göstərmiş, göstərməməsinə diqqət yetirirlər. Psixoloji tədqiqatlar göstərir ki, təlim motivlərinin inkişafı baxımından ikinci yol daha səmərəlidir. Müəllim pedaqoji qiymət vasitəsilə şagirdin səyini səfərbər etməli, onu daha da aktivləşdirməli, özünü təlim fəaliyyətinin subyekti kimi dərk etməsi üçün əlverişli şərait yaratmalıdır.

Bəzi psixoloqların fikrincə, RQ məhiyyətə uşaq təbiətinə yaddır. Çox ehtimal ki, gələcək məktəbdə, humanizmin, sözün əsl mənasında, təntənəsi və zəfər çalması şəraitində RQ öz əhəmiyyətini tədricən itirəcək, SQ isə xüsusi əhəmiyyət kəsb edəcək və ölçülüb-biçilmiş psixoloji konsepsiya əsasında daha geniş tətbiq olunacaq.

Pedaqoji qiymətin obyektivliyi məsələsi həmişə aktual olmuşdur, lakin müasir təlim nəzəriyyəsində bu məsələ diqqəti daha çox cəlb edir.

Pedagogika və fənlərin tədrisi metodikalarında qiymət meyarlarına nə qədər əhəmiyyət verilərsə də, subyektiv amillər qiymətləndirmə prosesində önəmli rol oynayır. Psixoloqlar eksperiment aparmışlar: eyni şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərini həm onlara dərslə deyən müəllim, həm də başqa bir müəllim qiymətləndirmişdir. Müəyyən edilmişdir ki, müəllim öz şagirdlərinin bilik, bacarıq və vərdişlərini təxminən 0,5 bal dairəsində yüksək qiymətləndirir. Bu sahədə bir meyil də özünü göstərir. Müəllimlər sevdikləri şagirdlərin qiymətlərini bir qayda olaraq şişirdir, xoşlamadıqları şagirdlərin qiymətlərini isə

aşağı salırlar. Müəllimlər qiymətdən təzyiq vasitəsi kimi istifadə edəndə, psixoloji cəhətdən daha çox səhvə yol verirlər. Sınıfdə isə şagirdlərin çoxu bunu uşaq fəhmilə sezir və müəllimin ikili qiymət meyarları ilə çox vaxt razılaşmırlar.

Müvəffəqiyyətin hesaba alınması sahəsində özünü göstərən subyektivlik halları psixologiyada çoxdan bəllidir. Bu sahədəki səhvlərin dərk edilməsi zəminində də nailiyyət testləri əmələ gəlmişdir. Nailiyyət testləri özünəməxsus psixodiagnostik metodika kimi mənimsəmə səviyyəsinin obyektiv ölçülərlə müəyyənləşdirilməsini nəzərdə tutur. Hal-hazırda bu məqsədlə EHM-in imkanlarından da istifadə olunur. Təəssüflə də olsa, yenə də qeyd etmək lazımdır ki, respublikamızın ümumtəhsil məktəblərində hələ bu metodikalardan, demək olar ki, istifadə edilmir. Halbuki rübün və ya tədris ilinin axırında mənimsəmə səviyyəsinin nailiyyət testləri və ya EHM-lər vasitəsilə müəyyənləşdirilməsi son dərəcə faydalı olardı. Bir nömrəli məsələni də açıqlayaq. Şagirdin dərslə aldığı qiymətlər, görəsən, onun qabiliyyətlərini əks etdirirmi? Müəllimlər şagirdlərin bilik, bacarıq və vərdişlərini qiymətləndirəndə bu cəhəti nəzərə alırlarmı?

Şagird qiymətlərinin görünməyən tərəfləri var. Psixoloqlar ilk baxışda qeyri-adi görünən faktlara diqqəti cəlb etmişlər.

Eyni sınıfdə oxuyan, eyni dərslə "5" qiymət alan və müəllimin eyni sözlərlə təriflədiyi iki şagirdin "yaradıcılıq sirləri" ilə tanış olanda məlum olur ki, onlardan biri dərsləri, tutaq ki, 4 dəfə oxuyub və "5" alıb, halbuki ikinci şagird dərsləri əslində oxumayıb. Sadəcə olaraq ötrə gözəndən keçirib, ancaq müəllim yeni dərslə danışanda ona diqqətlə qulaq asıb, müəllim ondan dərslə soruşanda isə ətraflı cavab verib və "5" alıb.

Müəllim eyni dərslə eyni ölçülərlə "5" yazıb, lakin bu qiymətlərdən hər birinin

qəribə "tərcümeyi-hal" var. Müəllim onların bu qiymətlərinin "tərcümeyi-hal" ilə marqlananda sirlə bir aləmə - qabiliyyət aləminə gəlib çıxır. Səhv etməmək, necə deyirlər, qas düzəldəndə yerdə göz çıxarmamaq üçün bu aləmin xüsusiyyətlərini artıq güzəran ölçüləri ilə deyil, ancaq və ancaq psixoloji ölçülərlə araşdırmaq lazımdır.

Psixoloqlar bu məsələni sistemli şəkildə araşdırmağı məsləhət görürlər. Onlar dərslə yaxşı gəlməyən, bir yerdə oturmağa hövsələsi çatmayan, açıq-aşkar nitq çətinlikləri olan, aşağı gəlirli ailələrdə və ya valideyn nəzarətsizliyi şəraitində böyüyən, ancaq dərslə kifayət qədər yüksək nəticələr göstərən şagirdlərə xüsusi diqqət yetirməyi, başqa sözlə, bilavasitə onların qabiliyyətləri ilə marqlanmağı zəruri sayırlar...

Təhsilin humanitarlaşdırılması, dərslə infrastrukturunu, şagirdin təlimdə geridə qalması, pedaqoji qiymətin effektləri - bunların hər biri öz-özlüyündə önəmli psixoloji-pedaqoji problemdir, lakin onların hamısı bu və ya digər dərəcədə köklü mətləblə - tələbat-motivasiya sahəsinin formalaşması ilə bağlıdır.

Rəvayətə görə, müəllim altı yaşlı Cəlaləddin Ruminin əlindən tutub aparırdı. Mühiddin bunu görəndə ayaq saxladı və heyərlə onları seyr etməyə başladı. Adamlar ondan bu qeyri-adi heyərin səbəbini soruşanda Mühiddin dedi: "Allahın möcüzəsinə bax ki, bir qətrə su böyük bir ümmanı arxasınca aparır".

Obrazların bənzərsiz məntiqinə diqqət edin: "bir qətrə su" - müəllim, "böyük bir ümman" - şagirdi arxasınca aparır. Müəllim qüdrəti də bunda, şagirdi, sözün məcazi mənasında, məharətlə öz arxasınca aparanda idi və onu öz arxasınca aparanda müəllim məhz psixoloji ölçülərə söykənirdi.

Müəllim yalnız psixoloji sərrastlıqla şagirdin cazibə qanununu kəşf edəndə, onun "Mən" konsepsiyasını - özü haqqında təsəvvürlərini (K.Rocers) formalaşdırıb təlimə şəxsi mənası olan özünəməxsus münasibət yaradanda, dərslə marqlandırdıqda, ancaq və ancaq bu şəraitdə onu öz "arxasınca apara" bilər.

Müəllimin şagirdi "arxasınca aparması" Mühiddinin dövründə möcüzə sayılırdı, bu gün isə müəllimin önəmli psixoloji missiyalarından biri hesab olunur. Şagirdin tələbat-motivasiya sahəsinə formalaşdırmaq, onun özünü aktuallaşdırması" (A.Maslou) üçün əlverişli şərait yaratmaq tədris fəaliyyətinin səmərəli olmasının rəhnidir.

A.Ализаде

О психологических задачах педагогического оценивания

Резюме

В статье повествуется о педагогическом оценивании и его функциях. Отмечается, что оценка продолжает являться средством появления мотивации.

A.Alizadeh

Psychological issues of pedagogical assessment

Summary

In the article is dedicated to pedagogical assessment and its functions. It is noted that the assessment has historically emerged as a means of motivation.